

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educar pela diversidade:

Caminhos e desafios para uma educação emancipadora

Mariah Rafaela Silva¹

Débora Linck²

Emanuel Victor de Almeida³

Emily Sales da Cruz⁴

Lorena de Paula Perassoli⁵

Marcus Vinícius de Almeida⁶

Vinícius Silva⁷

Resumo: O presente artigo tem como objetivo pensar uma educação pela diversidade. Ao problematizar questões como currículo e violências no ambiente escolar experimentadas por subjetividades LGBTQI+, surgem três personagens, o equilibrista, o engolidor de espadas e o contorcionista, que nos ajudam a analisar a estruturação escolar brasileira no que pesa a formação de indivíduos frente uma autonomia institucional pedagógica resguardada pela legislação civil federal. Baseando-se na constituição de currículos para garantir uma racionalidade hegemônica, institui-se uma política de normalização que busca gerir crises enquanto gera crises no processo subjetivo e identitário do corpo discente (e também docente). O equilibrista, é aquele que busca equalizar o desequilíbrio da construção curricular. O engolidor de espadas é aquele que esconde a violência enquanto a mantém e o contorcionista é aquele que busca construir uma educação emancipatória pela diversidade.

107

Palavras-chave: educação, raça, identidade, sexualidade, gênero.

¹ Doutoranda em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense. Professora contratada do Departamento de História e Teoria da Arte da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: mariah.rafaela.silva@gmail.com

² Estudante de História da Arte. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: linkdelinck@gmail.com

³ Estudante de História da Arte. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: emanuelvictor14@icloud.com

⁴ Estudante de História da Arte. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: emisalescruz@gmail.com

⁵ Estudante de História da Arte. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: lorenahdaperassoli@gmail.com

⁶ Estudante de História da Arte. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: lemosmarcus@icloud.com

⁷ Estudante de História da Arte. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: vlorris01@gmail.com

[...] Não há natureza pura, só pura diferença. O artifício é a diferença nela mesma.

Suely Rolnik

Introdução

Os desafios que o sistema educacional brasileiro tem enfrentado com a intensificação de políticas ultraconservadoras recentemente, trazem à luz, na verdade, ressonâncias de uma política de colonialidade presente nos operadores políticos da educação. Isso se revela por racionalidades que não deixam de ser autoritárias, numa perspectiva militarizada de produção de conhecimento, fazendo emergir um projeto pedagógico hegemônico ao qual sua abrangência delimita as possibilidades de existência no ambiente escolar para as identidades dissidentes da norma.

Tendo como desafio pensar uma educação pela diversidade frente a paradigmas ortodoxos e racionalidades militarizadas na escola, nós do grupo de pesquisa *Raça, gênero, sexualidade e território - políticas de subjetivação e limites da representação no pensamento da arte e nos movimentos da estética*, incorporado ao grupo *Formas de Habitar o Presente*, buscamos cartografar os dispositivos que alijam as identidades raciais, sexuais, de gênero e de classe das suas potências na escola.

Na construção dessa cartografia, surgem como analisadores três personagens que nos ajudam a pensar o processo de fratura de uma política pela diversidade na escola. O equilibrista é aquele que toma o currículo como forma de sustentar as assimetrias sociais e de diferença na construção da experiência no ambiente escolar. É aquele cuja função é equilibrar o emaranhado de linhas de força que perpassam os corpos docentes e discentes. O engolidor de espadas é aquele que mascara a violência, facilitando a produção de traumas. Assim, ao se abster da responsabilidade em pretensão de uma neutralidade, o engolidor de espadas é aquele que oculta na garganta a violência promovida pela instituição e pela impossibilidade de uma plena existência dos corpos dissidentes no ambiente escolar. Por fim, o contorcionista é aquele que, inspirado em Freire, toma a

educação a partir de uma potência de emancipação, com objetivo de construir um ambiente pedagógico democrático, tomando a diferença não como problema, mas como potência, ou seja, é aquele a qual não lhe resta alternativa senão o movimento de contorções para não somente desviar, mas também desativar as armadilhas da norma.

Assim, as figuras do equilibrista, do engolidor de espadas e do contorcionista, se presentificam nesse texto como personagens de um projeto de educação que tem como mais profundo desafio superar racionalidades que colonizam corpos, gêneros, sexualidades, raças, saberes. Diante de um projeto político desafiador, resta nos perguntar como educar pela diversidade?

O equilibrista

Tendo em vista os parâmetros nacionais curriculares, e sua aplicabilidade para as distintas realidades sociais que coexistem no ambiente escolar, entendemos que a escola se configura como uma instituição que busca equilibrar tais realidades, tornando-o (im)possível sobretudo para as experiências LGBTQI+. Pensar “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação” (LOURO, 1997, p. 64) são alguns dos desafios apresentados à escola para promoção de igualdade, na medida em que tais dispositivos possibilitam, ou não, a tomada crítica dos temas relativos à gênero, sexualidade, etnia, classe e territorialidade no currículo.

Os conflitos que surgem a partir dos parâmetros curriculares se apresentam como um verdadeiro desafio, uma vez que a escola precisa equilibrar distintas realidades com a aplicabilidade impositiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Nesse sentido, a figura do equilibrista toma assento nesse grande palco, como gestor de crises. O equilibrista é aquele que busca contrabalançar pesos e medidas. É a figura responsável por definir os critérios sobre os quais haverá equilíbrio ou não, e não apenas entre realidades distintas - e profundamente assimétricas -, mas também de operar a partir da manipulação dos próprios pesos postos na balança. Assim, o equilibrista tem como função promover o mínimo de articulação entre o currículo e a experiência dos e das estudantes. Deste modo, tanto professores, quanto gestores ou outros profissionais da educação podem assumir a função do equilibrista.

A questão do currículo torna-se então um ponto nevrálgico para construção de políticas pedagógicas que visem a promoção e o fortalecimento subjetivo das identidades sexuais, de raça e de gênero dissidentes, no ambiente escolar, uma vez que os PCNs aparentemente ignoram os corpos-subjetividades no processo de produção de conhecimento. Fazer a gestão dessa crise, portanto, torna-se um desafio para as escolas (e conseqüentemente o corpo docente e profissionais da educação). O exercício de educar consiste, segundo Darcy Ribeiro (1986, p. 210) em,

a) estar integrada com os órgãos de manutenção e controle do sistema público de ensino primário e médio de sua área de influência; b) contar com um amplo conjunto de serviços e facilidades para não transformar-se também em mera neblina pedagógica estendida sobre as instituições de ensino.

Nesse sentido, construir o currículo necessariamente é parte de um projeto maior de educação que precisa levar em consideração múltiplas realidades sociais, de gênero, sexualidade e raça que em geral são subalternizadas na realidade escolar. Isso só será possível se considerarmos tanto a autonomia escolar, quanto a autonomia dos profissionais da educação para construir projetos pedagógicos levando em consideração realidades e experiências de cada região ou escola, tomando eticamente e criticamente a questão da diversidade sem moralismos e ortodoxias que possam eventualmente desestimular a frequência escolar daqueles/as estudantes que fogem às normas de gênero e sexualidade.

110

O 12º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96), apresenta a educação a partir de uma lógica autônoma, que autoriza mudanças estruturais nos processos pedagógicos do currículo⁸ previamente estabelecido pelo Ministério da Educação. Ao afirmar que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta

⁸ As escolas possuem uma abertura a partir do currículo, que funciona como um lugar comum, contanto que ele não seja minimizado. Parte dessa autonomia permite a implementação de disciplinas, como ‘religião’, ‘educação ambiental’ e ‘teatro’, por exemplo. Entretanto, por sintetizar uma lógica comportamental-social, não atende às necessidades individuais de aprendizado e ambiências dos discentes, gerando um processo de exclusão e conseqüente desinteresse, forçando-os a lidar com aquilo que não necessariamente lhes é natural, mas que sempre foi apresentado como tal.

pedagógica”, a LDB permite que as escolas construam dinâmicas pedagógicas e institucionais que possam zelar pelo cuidado das subjetividades não normativas, no entanto por que não o fazem?

Ao ignorar a potência de um projeto pedagógico construído pensando as diversidades, a escola pode funcionar como instrumento de mera obediência civil, numa lógica militarizada do ensino e da disciplina dos corpos. Em 2013, a reforma das Diretrizes Curriculares da Educação Básica reafirma o local da educação sob a lógica da diversidade social garantida pela constituição federal de 1988, ao ressaltar que

[...] a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania [...], deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 4).

Sintonizado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), instituições pedagógicas adotariam abordagens que poderiam se desenvolver por meio das transversalidades dos saberes — temas sobre gênero, sexualidade e etnia aparecem transdisciplinarmente. Não obstante, tais parâmetros revelam falhas nas próprias construções de políticas de inclusão, ao se abster de incluir na grade de conteúdos curriculares e programáticos especificidades em diversidade, restringindo sua aplicabilidade a determinadas matérias conforme atravessamentos dos profissionais. Estes desafios produzem crises significativas para um projeto pedagógico pautado na promoção da cidadania e na garantia dos Direitos Humanos (MOREIRA & CANDAU, 2008). Nesse sentido, ao invés de equilibrar as múltiplas realidades trabalhando para reduzir assimetrias nas experiências, a escola produz, com efeito, um desequilíbrio, fazendo com que a balança penda para as construções hegemônicas do ensino.

111

Além disso, dadas as ressonâncias de um projeto colonial de educação, é importante considerar que ao produzir essa crise, se contribui para perpetuação de princípios racistas que desconsideram as nuances específicas das e dos estudantes negros e/ou racializados (OLIVEIRA et al (2018). O mito da democracia racial produz uma falsa percepção de equilíbrio. Sendo assim, a aparente “democracia racial” escamoteia, na

verdade, um projeto mais profundo de poder, contribuindo para o abismo social. Para Darcy Ribeiro (1995, p. 24), "o mais grave é que esse abismo não conduz a conflitos tendentes a transpô-lo, porque se cristalizam num *modus vivendi* que parta os ricos dos pobres, como se fossem castas e guetos".

As ressonâncias desse desequilíbrio histórico perpetuam currículos que são, com efeito, racistas e eurocentrados. A partir dos levantes sociais, promovidos pelo movimento antirracista, em prol de equidade para grupos socialmente subalternizados, o Brasil começa a pensar possíveis formas para a inserção de pautas étnico-raciais no ambiente escolar e acadêmico. Em 2003, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), tornando mandatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Brasil. Atualizada em 2008 sob o nº 11.645 (BRASIL, 2008), teve seu escopo modificado para atender também às narrativas indígenas. Em teoria, esta proposta ampliaria as discussões de questões étnico-raciais que, por sua vez, propiciariam uma re(estruturação) do ensino das relações políticas, sociais, econômicas e culturais, que configuram as lógicas hegemônicas por meio das quais o sistema educacional brasileiro opera⁹.

112

Em 2012, a lei 12.711 (de cotas) (BRASIL, 2012), estabelece critérios que buscam equilibrar a presença de pessoas negras, racializadas e de baixa-renda no sistema de ensino federal. Dado o processo histórico colonial que obliterou a presença de pessoas negras, racializadas e empobrecidas no sistema de educação. Além disso, alguns programas de pós-graduação passaram, a partir de 2018, também a adotar sistema de cotas para pessoas travestis e transexuais, a fim de reduzir as assimetrias sociais.

Há ainda um longo caminho de luta e resistência para que a figura do equilibrista possa efetivar um projeto mais democrático de educação em todos os níveis. Tal projeto necessariamente depende da construção de políticas pedagógicas que levem em conta o

⁹ O objetivo é tratar as lutas pela resistência dos povos negros e indígenas no processo de construção cultural no Brasil, bem como difundir esse conhecimento através das disciplinas de literatura, história e educação artística. Entretanto, a aplicabilidade dessa lei esbarra em resistências e sanções devido ao racismo estrutural e às perspectivas ultranacionalistas e ultraconservadoras.

processo histórico de desigualdade racial, de gênero e sexual no país, bem como o combate à violência pedagógicas e políticas no ambiente escolar.

O engolidor de espadas

Pensar a escola como instituição constituinte de uma política que se esforça em engendrar, embranquecer, enriquecer e ordenar identidades é, além de pensar seu papel de núcleo educador e disseminador do conhecimento, pensá-la como um espaço de educação e naturalização de violências. Há de se considerar, também, que a escola se configura como espaço de confluência entre múltiplas vozes, além de um território onde múltiplos contextos culturais se relacionam, como já explicitado pela figura do equilibrista; diante disso, como construir um espaço onde a despotencialização dos sujeitos não se efetue? Quais dispositivos devem ser (re)pensados para que o discurso hegemônico seja minado? Além disso, como reelaborar o espaço escolar como um espaço que reconheça sua diversidade? Essa política mandatária e enclausuradora que permeia as vivências escolares dos sujeitos pode contribuir para promoção de traumas, por vezes irreversíveis, nos corpos e nas subjetividades dos e das estudantes, uma vez que suas identidades e possibilidades de se (re)descobrir não são percebidas e exploradas como potência no ambiente escolar, e sim como uma dimensão que não o tange, tornando-se assim um espaço distante de propagar a pretendida e inexistente universalidade que dê conta de todos os corpos, em perpetuação de formas de violência contra os que fogem às normas de inteligibilidades sociais.

113

Num esforço de se reatualizar “verdades” sobre os corpos, as sexualidades e os gêneros e também as raças, *dispositivos hegemônicos* permeiam o sistema educacional brasileiro. Assim se estabelecem “estruturas” de vigilância (FOUCAULT, 2014) que têm como objetivo pedagogias da sexualidade e do gênero (LOURO, 2018). Essa tecnologia de poder, que chamamos acima de *dispositivos hegemônicos*, instaura processos de negação das diversidades sexuais, de gênero (CÉSAR, 2009) e também opera por vias do racismo, tendo como horizonte uma perspectiva cisheterocêntrica, branca e classista. Entretanto, para os corpos que fogem às normas hegemônicas, profundos processos de

despotencialização subjetiva são postos em prática na experiência escolar desses estudantes, gerando a possibilidade efetiva para a instauração do[s] trauma[s].

De maneira geral, a figura do engolidor de espadas aqui pode nos ajudar a cartografar experiências traumáticas produzidas por processos de negação corpo-identitários no espaço escolar, nos dando pistas sobre o alcance das violências simbólicas na experiência dos e das estudantes LGBTQI+, negros/as/racializados e indígenas. O engolidor de espadas é a figura institucional que tem a capacidade de “mascarar” a violência no ato de esconder na garganta a lâmina que opera o corte. Deste modo, é aquele que dá face e forma à violência, e que por isso constantemente também a remonta e a serve de novas máscaras ou dissimulações. Como detentor do objeto, tal figura é consciente de seu manuseio, sabe quando deve engolir e quando deve brandir a espada, promovendo o corte. Ao ato de mascarar, de descaracterizar, de engolir, associa-se uma tentativa de isolamento dos casos de violência, reiterando-os numa lógica de contínua colonialidade, fazendo a manutenção de relações assimétricas de poder que constituem as estruturas sociais e, conseqüentemente, a educação brasileira. Ao de brandir a espada, do orgulho do brilho na lâmina e da feitura dos cortes, tem-se os momentos em que o engolidor revela entender seu objeto como a ferramenta de ordem que é.

114

O autoritarismo dos “pontos de vista” funda-se no esvaziamento da implicação coletiva e da construção histórica e sociopolítica do olhar e do outro. O preconceito remetido a uma questão pessoal esvazia suas tramas com o poder, sua eficácia política na manutenção e na desqualificação dos modos de existir. (BAPTISTA, 1999, p.48).

Apegar-se a ilusória neutralidade e universalidade da escola é se abster dos dispositivos segregatórios, classificatórios e discriminatórios que a fazem funcionar. Não propor dinâmicas que recriem e repensem esses dispositivos é naturalizar atitudes como a do grupo de alunos do Colégio Franco-Brasileiro localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro, que dispararam mensagens racistas contra Ndeye Fatou Ndiaye¹⁰. As mensagens, que continham frases como “Quando mais preto, mais preju” (sic), “Um negro vale uma bala” (sic) e “Escravo não pode. Ela não é gente” (sic) são representações nítidas da

¹⁰ SANTOS, Ana Paula. Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio. **Portal G1**, 2020.

perpetuação de uma racionalidade racista, discriminatória e classificatória dos valores atribuídos a pessoas negras que são impregnados no imaginário social. Por isso, não tratar como centrais nos currículos escolares o combate de discursos e práticas como estas e tantas outras que surgem diariamente contra as identidades dissidentes, é produzir e reiterar, em um processo constante, feridas individuais cada vez mais profundas.

O ato de engolir espadas exige astúcia e fome. Astúcia na sustentação de sua performance, no ato de esconder a violência que lhe desce a garganta - e que lhe satisfaz -, ele garante que essa se torne quase completamente invisível, justamente por operar nas camadas mais microscópicas das relações de poder. O engolidor consegue fazer com que as urgências e possibilidades que lhe tensionam a garganta permaneçam em um lugar de (des)ordem onde ele manipula o controle. Ao prender a atenção do público, ele se vangloria do seu ato, e é bem sucedido na sua performance como o gerenciador de violências. Faminto, pois então, porque além de se alimentar das estruturas que garantem um projeto educacional hegemônico em prol do *status quo* da cisheteronorma e da branquidade, alimenta-se também do seu desejo de manter a espada boca adentro, fazendo com que reste à vista do público apenas sua empunhadura: parte da estrutura da espada que evidencia a ligação da produção e manutenção das violências à instituição escolar.

115

Não se podem analisar separadamente o sistema educacional como instituição e a atuação de seus componentes individuais, administradores e docentes, uma vez que sua relação se dá por meio de agenciamentos (DELEUZE & GUATTARI, 2011). O primeiro produz e reproduz lógicas hegemônicas, em determinação de quem são aqueles aos quais a educação deve servir e, em contrapartida, em determinação de quais são os corpos e as identidades abjetas; os segundos tomam função de potenciais vetores dessas mesmas lógicas e são responsáveis por sua execução, por sua vigilância e pela punição de quaisquer manifestações desviantes, através dos discursos, das práticas e, por vezes, de sua completa eliminação. Em outras palavras, o sistema educacional funciona como máquina que opera por meio da brutalização, enquanto seus administradores e docentes são as engrenagens que a mantêm em funcionamento, em garantia de seu caráter e de sua racionalidade militarizados.

Se a educação é, então, componente base da formação dos sujeitos e da própria vida em sociedade, cujo efeito, se aliada a lógicas hegemônicas, é o da produção, do desenvolvimento e da reiteração de identidades normativas, nos interessa pensar processos de deseducação por meio dos quais corpos e subjetividades que não se conformam à norma cisheterocêntrica deixem de ser alijados de suas potências. Nesse panorama, é imprescindível resgatar e manter em mente o papel e a responsabilidade formadora dos educadores com relação aos educandos. Se é de interesse dos educadores deslocar o processo educacional da normatividade, para que se garantam espaços e currículos escolares que deem conta de experiências e modos de viver para além da norma, faz-se urgente repensar as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva contra-hegemônica. Deseducar, aqui, toma sentido de desatrelar a escola de sua finalidade puramente utilitária, técnica e mercadológica, objetivando pensar uma reeducação ao trazer à evidência a escola não só como lugar possível, mas como lugar essencial para a potencialização de múltiplas perspectivas de experiências intelectuais, sociais e afetivas.

As dinâmicas e discursos que se (re)criam como método de inserir os corpos na lógica hegemônica do ambiente escolar são sutis e inibidores de que quaisquer questionamentos que possam surgir. É nessa falsa promessa de "verdade", de detenção de poderes e métodos, de neutralidade e universalidade, que o caráter da racionalidade militarizada mostra sua face. Consideremos a neutralidade e a universalidade como fictícias. Ao segurar na garganta a tensão que as violências engolidas causam, a escola acaba por se mostrar ambiente fértil para o cultivo dos modelos e discursos normativos que, por sua vez, florescem no trauma e na dor, atravessando cada indivíduo de forma particular.

Aos negros, ainda lhes é oferecida uma “subsistência”, o cemitério de Bongaba, a prefeitura de Coqueiro Seco, as ruas de São Paulo, as praias do Rio de Janeiro, são espaços que estilhaçam os espelhos de uma burguesia que deseja se ver asséptica, segura e feliz. São espaços que estilhaçam uma ética que se diz universal, mas que necessita da proteção da polícia e das grades dos condomínios fechados para o seu bom funcionamento. (BAPTISTA, 1999, p.47)

É a partir da negação das identidades dissidentes no espaço e nos currículos escolares que a escola corrobora para a perpetuação da subjugação de determinados

corpos, conhecimentos e modos de existir. Torna-se, assim, cúmplice de políticas que delimitam a elaboração de subjetividades à experiência do trauma, da crise identitária e subjetiva do sistema educacional brasileiro. A quem serve, nesse sentido, a pretendida neutralidade? O que pode ser entendido através das vigorosas tentativas de esterilização da experiência não normativa no espaço escolar?

É inegável a presença da espada na garganta do engolidor, da mesma forma que é inegável a tensão que se cria ao engolir a espada. Se a performance não causa nenhum tipo de desconforto, se a escola não promove ou permite nenhum tipo de questionamento, é porque o engolidor lhe confere segurança. As identidades também se criam na tensão, assim como na dúvida, na incerteza, na possibilidade e na curiosidade. Um olhar atento à diversidade é aquele que se ocupa em romper com a continuidade das lógicas hegemônicas; um olhar atento à produção de traumas busca minar estruturas de poder; é o apagar das luzes, o derrubar da espada.

O contorcionista, caminhando para uma educação emancipatória

117

O panorama político recente vem apresentando complexos desafios para construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade. Nesta seara, educadores se encontram meio a profunda crise ética-política, cujos ataques frontais à educação e a produção de conhecimento, tem colocado em xeque quaisquer perspectivas democráticas de ensino. Para dar conta de um projeto pedagógico plural, entra em cena o contorcionista, como uma espécie de resistência aos problemas discutidos acima, muito inspirado por pensadores como Paulo Freire (1996; 1997), Darcy Ribeiro (1986; 1995) e Macaé Evaristo (2018). O contorcionista é aquele que, meio às adversidades, busca promover uma educação emancipadora. Uma educação que resiste e persiste aos ataques conservadores, fascistas, racistas e LGBTIfóbicos frente a uma agenda de desmonte da educação no Brasil.

O ambiente escolar é um espaço onde a diversidade se presentifica, seja por parte dos indivíduos (docentes e discentes) e de suas famílias, ou das agendas que podem fazer uso das pautas da diversidade. Nesse sentido, o contorcionista é aquele que busca

presentificar a agência das identidades dissidentes no ambiente escolar, não ignorando suas múltiplas realidades culturais, sociais, raciais e sexuais.

Nessa perspectiva, a escola é o espelho de uma sociedade plural com múltiplas possibilidades de identificações e, portanto, não pode ignorar a agência e as vivências individuais e coletivas de seus estudantes, para que não contribua, conforme já explicitado, como processos de adoecimento coletivos dos corpos e identidades que fogem das inteligibilidades sociais. Deste modo, o contorcionista é aquele que faz do *território escolar*, ou seja, um espaço onde as relações de poder estão em constante disputa, um lugar possível.

O ambiente escolar, segundo Paulo Freire (1996), deve abandonar a lógica da educação bancária, buscando eliminar assimetrias e relações sociais hierárquicas, para favorecer uma concepção humanista de educação. A figura do educador não deve impor soberanamente o saber, mas construí-lo a partir de um sistema de trocas que leve em conta a bagagem subjetiva e cultural de seus estudantes. Tanto o educando quanto o educador são modificados pelo ambiente escolar. A construção dessa relação é importante para a efetivação de uma política pedagógica verdadeiramente democrática, ao considerar os processos de aprendizado e as experiências coletivas e individuais no espaço escolar. Afinal,

118

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto diante da face da tarefa que tenho - **a de ensinar e não de transferir conhecimento** (FREIRE, 1996, p. 47).

O contorcionista, portanto, encontra-se entre dois projetos radicalmente opostos. Por um lado, um que insiste numa racionalidade hierárquica, neoliberal, produtiva e excludente e, por outro, um projeto que tem como aposta ética a inclusão pela diversidade, considerando as assimetrias sociais crítica e eticamente.

Alguns de nós frequentamos, por exemplo, instituições de licenciatura e notamos que existe uma dificuldade, que poderíamos tratar sob a égide da negação, por parte da escola em implementar projetos didáticos que estreitem as relações entre educando e

educador para além de uma mera aplicação de conteúdo. Nesse ponto, são os professores e os profissionais da educação que assumem o papel de *contorcionistas* dado o fracasso de um projeto pedagógico profundamente capitalista.

Nesse processo, é preciso se considerar a formação de educadores. Formar pela e para diversidade, levando em conta não apenas as assimetrias históricas e sociais, mas também a diversidade racial, sexual e de gênero que constroem a cultura e a sociedade brasileira. Nesse sentido, poderíamos vislumbrar a quebra do paradigma conservador como princípio educacional. Além disso, fazer da escola um espaço de produção de potência e não de aniquilação. Desta forma, o *território escolar*, pode encorajar a produção de polifonias, experiências, corpos, realidades sociais, constituindo-se num espaço convidativo. Concomitante, segundo Macaé Evaristo,

Primeiro, quer seja para a população indígena ou quilombola, para a juventude, as mulheres, para o campo ou para a cidade, não se faz política sem participação popular. A máxima "nada sobre nós sem nós" é verdadeira. (2018, p. 5)¹¹

Acreditamos que uma educação pela diversidade, tomando-a como princípio ético, é o caminho rumo à construção de projetos de pedagógico que antes de mais nada invistam na vida como ferramenta de potencialização subjetiva e pedagógica, ou seja, trata-se de um investimento na vida e pela vida. O contorcionista Paulo Freire deposita todos seus esforços no caráter emancipatório da educação, defende que a escola deve ser libertadora, contra-hegemônica e, portanto, só pode ser pensado no nível da potência de vida.

Tomando a escola como um ambiente que negocia agendas plurais, e por vezes radicalmente opostas, não se pode perder de vista o papel ético do educador, sobretudo quando se considerar aquilo que é tipificado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), sobretudo em seus artigos 4º e 5º¹², para promoção de uma

¹¹ EVARISTO, Macaé. A legitimidade das diferenças na escola pública: por um projeto de (re)existência e trajetórias plurais. Entrevista concedida a Juliana Barbosa, Rio de Janeiro, novembro, 2018.

¹² Esses artigos defendem que é dever o zelo da criança e do adolescente, sobretudo no que diz respeito à dignidade e não discriminação. Assim, versam:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao

educação pela diversidade. Educar pela diversidade, não significa impor visões de mundo, mas considerar o mundo diverso. Considerar a própria diversidade humana, nas suas mais variadas experiências e conformações corpo-identitárias. Educar pela diversidade significar enfrentar agendas ultraliberais e ultra-excludentes frente a projeto pedagógico emancipatório. Está aí o papel contorcionista dos educadores pelo Brasil.

Referências

BAPTISTA, Luis Antonio. **A cidade dos sábios: reflexão sobre a dinâmica social nas grandes cidades**. São Paulo: Summus, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Dispõe sobre a 9.934/1996. Brasília, Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação do Brasil, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 13 de junho de 2020.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 12 de junho. 2020.

120

BRASIL. Lei No 9.934, de 20 de dezembro de 1996. **Código Civil Brasileiro**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 9 de junho de 2020.

BRASIL. Lei No 10.639, de 9 de Janeiro 2003. **Código Civil Brasileiro**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.639-2003?OpenDocument>. Acesso em: 12 de junho de 2020.

BRASIL. Lei No 11.645, de 10 de Março de 2008. **Código Civil Brasileiro**. Brasília, 2008. Acesso em: 12 de junho. Disponível em:

esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 12 de junho de 2020.

BRASIL. Lei No 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Código Civil Brasileiro**. Brasília, 2012. Acesso em: 12 de junho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”**. In Educar em Revista, [s.l.], n. 35, p. 37-51, 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602009000300004>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

DELEUZE Gilles, GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011.

EVARISTO, Macaé. A legitimidade das diferenças na escola pública: por um projeto de (re)existência e trajetórias plurais. **Revista Periferias**. Entrevista concedida a Juliana Barbosa, Rio de Janeiro, novembro, 2018. Disponível em: <<http://revistaperiferias.org/materia/macaeevaristo/?pdf=2214>> Acesso em: 12 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 42º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

121

_____. **Papel da educação na humanização**. Faceba, Rio de Janeiro, v. , n. 7, p. 9-17, 1997. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1128/1/FPF_OPF_01_0018.pdf>. Acesso em: 01 junho 2020.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolas das diferenças. In: **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997. p. 57-87.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2º ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

_____. Michel Temer menciona história sobre o cartaz: 'não fale em crise, trabalhe'. 1,4' min. Acesso em: 11 de junho de 2020. Disponível em <<http://g1.globo.com/politica/videos/v/michel-temer-menciona-historia-sobre-o-cartaznao-fale-emcrise-trabalhe/5130518/>>

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Lúcia Ziggliotti de; CUNHA, Josafá Moreira da; KIRCHHOFF, Rafael dos Santos (org.). **Educação e interseccionalidades**. Curitiba: Neab-ufpr, 2018.

PERNAMBUCO, Diário de. Estudante vira alvo de racismo em escola particular do Rio de Janeiro. **Diário de Pernambuco**, 2020. Disponível em: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2020/05/estudante-vira-alvo->

[de-racismo-em-escola-particular-do-rio-de-janeiro.html](#)>. Acesso em: 13 de Junho de 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 24.

_____ **Sobre o óbvio. Rio de Janeiro: Guanabara**, 1986.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2016.

SANTOS, Ana Paula. Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio. **Portal G1**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml>>. Acesso em: 13 de Junho de 2020.

Educating by diversity:

Pathways and challenges for an emancipating education

122

Abstract: This article aims to think about the education for diversity. When problematizing issues such as curriculum and violence in the school environment experienced by LGBTQI+ subjectivities, three characters emerge, the tightrope walker, the sword swallower and the contortionist, and help us to analyze the Brazilian school structure in terms of the formation of individuals in the face of an institutional pedagogical autonomy protected by federal civil legislation. Based on the constitution of curricula to guarantee hegemonic rationality, a normalization policy is instituted that seeks to manage crises while generating crises in the subjective and identity process of the student body (and also the teachers). The equilibrist is one who seeks to equalize the imbalance of curriculum construction. The sword swallower is one who hides violence while maintaining it and the contortionist is one who seeks to build an emancipatory education through diversity.

Keywords: education, race, identity, sexuality, gender.

Recebido: 15/06/2020

Aceito: 24/02/2021